

Educación física y necesidades educativas especiales: percepciones de profesores sobre su nivel de preparación

Physical education and special educational needs: teachers' perceptions of their level of preparation

Franklin Castillo-Retamal, Janis Cruz-Morales, Francisco Toledo-Gutiérrez, Eduardo Calquín-Pohl, Benjamín Ávalos-Ramírez, Fernanda Cordero-Tapia

Universidad Católica del Maule (Talca-Chile)

Resumen. Este artículo aborda la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el sistema educativo chileno, donde se da a conocer la necesidad de evaluar la efectividad de las leyes y las Bases Curriculares en términos de inclusión, teniendo como objetivo principal analizar las percepciones de profesores de Educación Física sobre su nivel de preparación para su abordaje en el contexto escolar. Se trata de una investigación cualitativa sobre la experiencia de 8 docentes de Educación Física con respecto a las Necesidades Educativas Especiales en contexto escolar. Se emplea una entrevista semiestructurada para rescatar antecedentes sobre la preparación de los profesores y comprender la realidad escolar en términos de inclusión. Los resultados destacan la necesidad de cursos intensivos, el apoyo de educadoras diferenciales, la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje y las limitaciones en infraestructura y materiales adaptados. Se concluye que existen limitaciones en la formación inicial docente en Educación Física al enfocarse mayormente en discapacidades físicas, desatendiendo las intelectuales. Los docentes muestran inquietudes sobre su básico conocimiento en Necesidades Educativas Especiales, subrayando la urgencia de fortalecer tanto la formación teórica como la aplicación práctica en este ámbito.

Palabras clave: formación inicial docente; adaptación curricular; estrategias de enseñanza; inclusión; programa de integración escolar.

Abstract. This article addresses the inclusion of students with Special Educational Needs in the Chilean educational system, where the need to evaluate the effectiveness of the laws and the Curricular Bases in terms of inclusion is made known, having as main objective to analyze the perceptions of Physical Education teachers about their level of preparation for their approach in the school context. This is qualitative research on the experience of 8 Physical Education teachers regarding Special Educational Needs in school context. A semi-structured interview is used to gather information about the preparation of teachers and to understand the school reality in terms of inclusion. The results highlight the need for intensive courses, the support of special educators, the importance of Universal Design for Learning and the limitations in infrastructure and adapted materials. It is concluded that there are limitations in the initial teacher training in Physical Education by focusing mainly on physical disabilities, neglecting intellectual disabilities. Teachers show concerns about their basic knowledge of Special Educational Needs, stressing the urgency of strengthening both theoretical training and practical application in this area.

Keywords: initial teacher training; curricular adaptation; teaching strategies; inclusion; school integration program.

Fecha recepción: 03-07-24. Fecha de aceptación: 07-09-24

Fernanda Cordero-Tapia

fcordero@ucm.cl

Introducción

Durante las últimas décadas, las necesidades educativas especiales (NEE) han sido el objeto de estudio de diversas investigaciones gracias al constante progreso que ha tenido la sociedad en cuanto al debate de la inclusión e integración dentro de la comunidad (Castillo-Paredes, 2022; Echeita et al., 1995; Echeita, 1998; Fierro & Contreras, 2024; Linares, 2000; Muñoz-Hinrichsen, 2022; Tenorio, 2011). En Chile, las NEE han ido apareciendo de diferentes maneras dentro del proceso educativo, por un lado, el Decreto 170 (Ministerio de Educación, [Mineduc], 2010) clasifica a los estudiantes con NEE de dos maneras: NEE Permanentes (NEEP) y NEE transitorias (NEET), mientras que por otro lado, los derechos de los alumnos con NEE son establecidos dentro de la Ley General de Educación 20.370 (Mineduc, 2009), con el fin de reconocer principios como la universalidad; la calidad de educación; equidad del sistema educativo; autonomía; diversidad; responsabilidad; participación; flexibilidad; transparencia; integración; sustentabilidad e interculturalidad. Es necesario establecer la diferencia entre integración e inclusión, pues al

momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta distinción marca la forma de abordar su desarrollo. En esta línea, Cruz Vadillo (2014) indica que la integración intenta abrir los espacios de la escuela a estudiantes con NEE con la finalidad de favorecer sus habilidades y competencias, de tal manera de relacionar de mejor forma su educación junto a las oportunidades que recibe. Por su parte Echeita y Ainscow (2011), sostienen que la educación inclusiva es definida como un proceso dentro de las escuelas que, primeramente, debe ser aprendida entre sujetos diversos y diferentes, con respeto y dignificación, donde se debe identificar y eliminar las creencias y actitudes respecto a las condiciones personales, culturales, sociales, físicas, regulatorias o políticas de los estudiantes, debido a que generan exclusión, marginación o fracaso escolar, vale decir, en palabras de Vargas et al. (2024), es en definitiva reconocer las características específicas del colectivo dentro del espacio educativo.

De igual manera, los procesos de enseñanza-aprendizaje están marcados por la relación profesor-estudiante con el fin de transformar significativamente los medios en los cuales se desarrolla la práctica pedagógica (Depaz Leiva et al., 2016),

por lo que comprender los principios deontológicos de la pedagogía, que son aceptados comúnmente dentro del ejercicio de la profesión (Díaz del Campo, 2013), contribuye a resolver conflictos que se generan dentro de la misma práctica pedagógica, de manera en que los derechos y deberes colectivos e individuales se ven equilibrados gracias a las normas generales basadas en los valores éticos junto al comportamiento de los profesionales de la educación y su esencia dentro del día a día en el proceso escolar. A su vez, Barrios et al. (2021) indican que la Educación Física (EF) requiere diseñar alternativas metodológicas multidimensionales constantes para elevar la calidad de las clases con el fin de que el estudiante sea impulsado hacia prácticas cognoscitivas que lo ayuden a preparar su vida social.

En esta línea, es posible indicar que se afronta una gran responsabilidad al hablar sobre la inclusión escolar, si bien la familia, escuela y comunidad educativa son fundamentales (Castillo-Paredes, 2022), el educando y el docente también lo son. Estos últimos deben encontrarse capacitados para trabajar con todos los estudiantes, buscando integrar a cada uno de ellos de manera completa. Ante esto, se entiende que es necesario que a los docentes se les entreguen las herramientas necesarias y preparación adecuada durante su formación inicial con el fin de abordar cada una de las NEE que se presentan en el aula. No obstante, se evidencia que, de 27 carreras de Pedagogía en Educación Física (PEF) en Chile, poseen solo un 3,88% de asignaturas relacionadas a las NEE, siendo un porcentaje sumamente bajo e insuficiente para otorgar un buen desarrollo en el ámbito (Muñoz-Hinrichsen, 2022). Si bien el Consejo Nacional de Educación Física de Chile busca velar por formar profesionales de calidad para el sistema escolar y que estos mismos logren entregar una educación oportuna y de calidad a cada uno de sus estudiantes, también se requiere verificar si leyes de la educación chilena como la Ley 20.442 correspondiente al Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS, 2010), Ley 20.845 (Mineduc, 2015) y el Decreto 83 (Mineduc, 2015), son realmente efectivas o se necesita una reestructuración para cumplir con los estándares necesarios para la igualdad de oportunidades e inclusión por parte de los establecimientos educacionales.

Sumado a las dificultades detectadas, es posible indicar que las Bases Curriculares (BC) sólo hablan de la diversidad desde el punto de vista de la cultura, religión y género, no incluyendo las NEET y NEEP como parte de esta denominada diversidad (Mineduc, 2023). Si bien en las BC se entregan sugerencias de actividades y evaluaciones según el nivel del ciclo escolar, ninguno de estos tiene en consideración algún tipo de discapacidad. Ante esto, el docente tiene el deber de buscar estrategias o métodos de enseñanza para otorgar una clase efectiva en donde los estudiantes logren desarrollar habilidades pertinentes a la asignatura de Educación Física y Salud según su nivel escolar (Castillo-Retamal et al., 2021). Para efectos de este estudio, se ha establecido como objetivo analizar

las percepciones de profesores de EF sobre su nivel de preparación para el abordaje las NEE en el contexto escolar.

Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativo, en la que se tiene como objetivo principal, según Herrera (2017), centrarse en la comprensión de los hechos estudiados respecto a la realidad en la que se indaga. El tipo de enfoque es fenomenológico, haciendo énfasis en la experiencia individual subjetiva, con un alcance descriptivo respaldado por el paradigma interpretativo, el cual se enfoca en la representación emergida de un grupo humano sobre un determinado fenómeno (Smith, 2018). Bajo esta interpretación, se indaga con el propósito de conocer cuál es el nivel de preparación de los profesores de EF respecto a las NEE, para comprender cuál es la realidad del contexto escolar con base en los requerimientos inclusivos contemporáneos. Participaron de la investigación 8 profesores pertenecientes a diferentes establecimientos de una comuna de la región centro-sur de Chile (cuatro mujeres y cuatro hombres con edades que fluctúan entre los 30 y 45 años que trabajan en establecimientos educacionales de primaria y secundaria). La recolección de datos fue mediante la técnica de entrevista semiestructurada, en donde autores como Taylor y Bogdan (1987) establecen que son encuentros cara a cara de un investigador y un informante, dirigidos hacia la comprensión de una perspectiva o situación. La entrevista fue elaborada a partir de una matriz de sistematización categorizada, con una macro categoría enfocada en el objetivo general, de la cual se desprenden dos categorías primarias y cuatro categorías secundarias. El tratamiento y análisis de los datos se desarrolló a partir de una lógica inductiva de categorización (Almonacid-Fierro & Almonacid, 2021). Desde el punto de vista del posicionamiento epistemológico, está dado por un enfoque interpretativo o constructivista. Este enfoque se centra en entender cómo los sujetos, en este caso, profesores de EF, interpretan y perciben su propia formación y preparación en relación con las NEE. Además, el estudio intenta explorar y analizar las experiencias y percepciones de los docentes, lo cual es característico del enfoque interpretativo, que valora la subjetividad y la comprensión del contexto social (Lenjani, 2015; McInerney, 2018).

Todos los participantes fueron informados previamente de los objetivos del estudio y aceptaron los términos del mismo conociendo las condiciones a través del consentimiento informado firmado con anterioridad. Las condiciones de participación se establecieron conforme los criterios éticos de la Declaración de Helsinki.

Resultados

A continuación, se presenta la matriz de sistematización

(Tabla 1), cuya macro categoría se centra en el nivel de preparación de los profesores de EF respecto al abordaje de las NEE en el contexto escolar. Del análisis de los datos emergen dos categorías primarias, a saber: “*Formación Inicial Docente*”

y “*NEE y EF*”, de donde se desprenden cuatro categorías secundarias, de acuerdo con la codificación realizada a las categorías primarias. Cada relato presenta una nomenclatura para identificar al sujeto y número de entrevista.

Tabla 1.
Matriz de sistematización.

Macro categoría	Categoría primaria	Descriptor	Categoría secundaria
Percepciones de profesores de EF sobre su nivel de preparación para el abordaje las NEE en el contexto escolar	Formación Inicial Docente	Categoría que describe la formación profesional del docente sobre las NEE.	Formación del profesorado Aprendizaje autónomo
	NEE y EF	Categoría que analiza las estrategias que aplica el docente en sus clases de EF con estudiantes con NEE.	Metodologías Infraestructura del establecimiento

Análisis por categoría

Categoría Primaria: Formación Inicial Docente - Categoría Secundaria: Formación del profesorado

Esta categoría expone los resultados que describen la formación profesional del docente sobre las NEE, compuesta de distintas variables entre las que se encuentran el trabajo conjunto con especialistas en el área, trabajar todos los aspectos y la búsqueda de soluciones para tener mayores herramientas, como se expone en los siguientes relatos:

“*Se podrían incluir cursos de forma más intensiva de las necesidades educativas especiales más recurrentes para tener mayores herramientas*”. (CM.01)

“*Siento que eso faltó en mi formación, tener una instancia en la universidad donde hubiéramos trabajado con las educadoras diferenciales para llevarlo a la práctica real*”. (CP.01)

“*La necesidad educativa que se trabaja normalmente tiene que ver con el aspecto físico, son algunas necesidades que impiden rango de movimiento más que nada, yo al menos no tuve la suerte o nunca se me trabajó con los estudiantes*”. (CST.02)

En esta categoría es posible apreciar los diferentes factores que afectan a la formación del profesorado, quienes declaran que las universidades podrían incluir cursos que se enfocan en los estudiantes con NEE porque muchas veces se enfocan en aspectos físicos y no en los psicológicos. Además, declaran que en las universidades se puede implementar una instancia donde se trabaje en conjunto con las educadoras diferenciales, ya que ellas conocen mejor cómo trabajar con las NEE, con el objetivo de implementar estos conocimientos en las prácticas tempranas y no cuando ya se está inserto en el sistema educacional.

Categoría Primaria: Formación Inicial Docente - Categoría Secundaria: Aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo se relaciona con la responsabilidad de cada docente de actualizarse sobre las NEE que puedan presentarse dentro de un curso, por lo que se buscan nuevas estrategias de aprendizaje a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permite ser más flexibles al momento de presentar las actividades, tal como se expone en los siguientes relatos:

“*Las capacitaciones siempre estuvieron, en la ciudad yo creo que*

es uno de los colegios que ha trabajado con mayor fuerza dentro del proyecto de integración dentro de los últimos 10 años”. (CAC.01)

“*Nosotros tenemos que actualizarnos frecuentemente porque las bases curriculares se van cambiando, te tienes que seguir formando de manera autónoma, la universidad te entrega las bases y las herramientas, pero de nosotros depende seguir formándonos*”. (CP.02)

“*El Diseño Universal para el Aprendizaje tiene un impacto positivo en la EF al hacerla más accesible y significativa para todos los estudiantes, promoviendo la participación activa y el desarrollo de habilidades físicas y fomentando un ambiente inclusivo donde cada estudiante pueda tener éxito*”. (LZ.02)

Por otro lado, se encontraron similitudes en las respuestas de los docentes donde exponen lo siguiente:

“*Dentro del establecimiento, el equipo PIE realiza capacitaciones de forma seguida en la cual participamos como departamento para seguir aprendiendo y logrando realizar mejoras en nuestras clases*”. (CM.01)

“*En el liceo donde trabajo, a través del equipo PIE, constantemente estamos recibiendo capacitaciones para atender estudiantes con NEE*”. (LZ.02)

“*Ahora que estoy trabajando le he pedido mucha ayuda a las encargadas del PIE*”. (CV.01)

“*Yo lo que he hecho es ayudarme con las educadoras del PIE, estar con ellas y trabajar porque a nosotros nos tiene una hora específica para trabajar con ellas en la semana*”. (CP.02)

“*Ocupo mucho el equipo de educadores diferenciales para entender, les pregunto mucho a ellos como debiera llegar a los estudiantes que son del programa PIE*”. (CEP.01)

En esta categoría es posible evidenciar que muchos docentes se apoyan en las educadoras del Programa de Integración Escolar (PIE) para atender a los estudiantes con NEE, ya que tienen un mayor conocimiento de cómo abordarlo, también los establecimientos educacionales están formando parte de este proceso. Además, declaran que el DUA tiene un impacto positivo dentro de la EF, es un enfoque que facilita al currículo educativo para ayudar a los estudiantes a desarrollarse sin discriminación alguna. Partiendo de que los estudiantes puedan aprender y participar a través de un modelo que no es único para todo el alumnado, sino que un enfoque más flexible basándose en principios que ayudarán a la formación del alumno (González Fernández et al., 2018). Según lo revisado en la

Unidad de Currículum y Evaluación (Mineduc, 2019), se afirma que se encuentran estrategias metodológicas y orientaciones didácticas para enfrentar los tipos de NEEP motrices dentro de una clase de Educación Física y Salud (Gildemeister et al., 2019), con esto se corrobora que los profesores de EF tienen herramientas para abordar los procesos con estudiantes que presenten algún tipo de problema motriz, dejando de lado a los estudiantes con alguna discapacidad psicológica. Por otro lado, para lograr atender las NEE de aquel estudiante que las presenta, el docente debe ser capaz de aplicar estrategias de enseñanza adecuadas y recursos metodológicos para dar respuesta a un contexto educativo heterogéneo (Castillo-Retamal et al., 2024).

Categoría Primaria: NEE y EF - Categoría Secundaria: Metodología de los/las docentes

Esta categoría analiza las diferentes estrategias que aplica el docente en sus clases de EF con estudiantes con NEE, compuesta de distintas variables como diferentes estrategias pedagógicas, modificaciones en las planificaciones y las adaptaciones utilizadas para la inclusión de los estudiantes con NEE, tal como se expone en los siguientes relatos:

“Dentro de la clase toman roles respecto a las características de los mismos grupos; ya sea el liderazgo, el trabajo en equipo, trabajar en deportes como el reglamento, arbitraje o delimitar los espacios de trabajo permiten y ayudan a abordar los objetivos que están propuestos para cada clase”. (CAC.01)

“Proponemos realizar planificaciones que sean inclusivas para los estudiantes, donde de esto se da lo que nombré anteriormente, también nombrar que realizamos evaluaciones inclusivas para los estudiantes con NEE” (CM.01)

“Trato de fomentar el trabajo colaborativo, aunque a veces es un poco difícil trato de fomentar siempre eso, porque lo veo ahora, es cierto rechazo, a algunos estudiantes les cuesta más sociabilizar, quizás existe este distanciamiento por la pandemia”. (CP.02)

“Hay un seguimiento apoyado a su vez por las profesoras diferenciales, quienes nos entregan herramientas para trabajar con los diferentes tipos de estudiantes”. (CAC.01)

“Muchas veces no somos nosotros los que nos adaptamos a las necesidades de los estudiantes, son los mismos estudiantes que terminan adaptándose a la modalidad que tiene cada profesor”. (CST.02)

En esta categoría es posible apreciar las diferentes estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, como la asignación de roles y trabajo en equipo, esto fomentándolo con el trabajo colaborativo, además, se evidencia que se realizan planificaciones y evaluaciones de manera inclusiva con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes con NEE, donde muchas veces el docente no adapta las necesidades del estudiante, sino que son ellos mismos quienes se adaptan. En la misma línea, dentro de las similitudes que se encuentran, los profesores concuerdan en un punto en específico al indicar que tienen la capacidad de abordar las NEE según las diferentes metodologías mencionadas, generando contextos que se

evidencian en su aplicación.

Categoría Primaria: NEE y EF - Categoría Secundaria: Infraestructura del establecimiento

La categoría infraestructura está relacionada a la experiencia que vive cada docente en su establecimiento educacional frente a los espacios adaptados para los estudiantes con NEE, también la utilización de materiales o equipamientos que otorga el mismo. Esta situación se expone en los siguientes relatos:

“El establecimiento cuenta con espacios adaptados de movilización, cuenta con sillas de ruedas en caso de movilidad reducida, las rampas correspondientes, cuenta con salas adaptadas aisladas de ruido” (CM.01)

“A nivel estructural estamos muy por debajo de lo que se espera, ya que la infraestructura no cumple con lo mínimo para atender a los estudiantes con NEE, al final todo se sostiene a través de la creatividad y la voluntad de los docentes”. (LZ.02)

“Los materiales son escasos para las NEE, hay materiales, pero quizás no adaptados para ellos”. (CP.02)

“Los funcionarios del colegio nos adecuamos a lo que tenemos, siendo bien realista siempre una esperaría tener algo óptimo o lo mejor de lo mejor”. (CST.02)

“Para las clases de EF es lo mismo para todos, no hay mucha preocupación en la compra de materiales”. (CEP.01)

“No siempre lo utilizamos, normalmente nos gusta trabajar con la menor cantidad de materiales posible, porque los materiales también son distractores, principalmente con los estudiantes que pertenecen al programa PIE”. (CST. 02)

Con estos resultados es posible apreciar que la mayoría de los establecimientos a nivel estructural cuentan con lo mínimo requerido y solamente se centra en los estudiantes con deficiencias físicas y no abordan las dificultades psicológicas. Además, los materiales son escasos, cuentan con los convencionales que se utilizan en EF, algunos desconocen los materiales que pueden utilizar para los estudiantes con NEE. Los profesores reconocen que necesitan de más apoyo respecto a infraestructura y material, dejando claramente evidenciada la necesidad de mejorar cada aspecto involucrado en esta categoría.

En el contexto educativo, Dabdub y Pineda (2015) indican que es primordial que en los diferentes niveles educativos se realicen adaptaciones para subsanar debilidades y potenciar las fortalezas de los estudiantes con NEE. Las adaptaciones requieren productos de apoyo, según Pérez-Pinzón (2016) deben eliminarse las barreras del aprendizaje que se asocian a la infraestructura, puesto que es deber de la escuela tener los recursos necesarios para la inclusión educativa y social, ya sea en recursos técnicos, didácticos, tecnológicos o psicopedagógicos.

Discusión

En la formación inicial docente (FID) del profesor de EF,

los documentos ministeriales no abordan lo suficiente respecto a las consideraciones para el trabajo con estudiantes y las NEE, generando una repercusión en las mallas curriculares que preparan a los profesionales de la educación (Castillo-Paredes, 2022). Por un lado, Vera y Estrada (2010) señalan que para una mayor y mejor formación docente es necesario desarrollar racionalmente los planes de estudio acorde a la legislación vigente en materia de equidad educativa. Sin embargo, la investigación de Flores y Maureira (2020) indicó que 7 de 26 mallas curriculares de PEF no consideran ramos que se relacionen a la inclusión, por lo que la diferencia más evidente entre los expertos y no expertos es la falta de experiencias previas en su FID (Martínez et al., 2023), la cual es manifestada en las demandas de la educación básica que priorizan y valoran la diversidad, los derechos humanos y la democracia para implementar las estrategias pedagógicas que se adaptan a los conocimientos humanos y tecnológicos (Paz et al., 2023).

La primera categoría está orientada a la FID que otorgan las casas de estudio a los profesionales en formación respecto a las NEE, específicamente de PEF, considerando dentro de esta las herramientas o estrategias que puedan aportar las asignaturas que cursen estos estudiantes, además del aprendizaje autónomo que busquen adquirir una vez egresados de la universidad. Ante esto, docentes ya insertos en el sistema escolar expresan que no se les otorgó la instancia de vivir la realidad de trabajar con estudiantes con NEE durante sus prácticas tempranas ni tampoco se les entregó las herramientas necesarias para afrontar esta realidad educativa, mencionando la falta de profundidad respecto al abordaje de las NEE dentro del aula, plasmando la idea de que durante su FID se les planteaban realidades educativas muy fantasiosas, intentando individualizar el trato con los estudiantes, imposibilitando el desarrollo óptimo del resto de los estudiantes que se encuentran en la clase de EF, sumado a que gran parte de los docentes entrevistados deben acudir al PIE con la finalidad de recibir indicaciones u orientaciones de cómo abordar estas NEE dentro de la clase de EF, sin embargo sólo uno de los entrevistado declara haber trabajado en conjunto con el equipo PIE durante la clase de EF, dejando en evidencia que, en gran medida el PIE, no participa activamente dentro de la asignatura. Esta situación la reporta también González y Macías (2017), al indicar que, si bien los profesores aprecian como enriquecedora la diversidad, aluden que existen dificultades y carencias en la administración y ejecución del currículum en los espacios escolares. En esta misma línea, Guevara y Zacarías (2016) plantean que en Argentina se han realizado reformas que otorgan importancia al currículo e integración en las instituciones que forman docentes, sin embargo, en la formación práctica no se ha determinado el trabajo a partir del enfoque inclusivo, lo que sustenta Hurtado et al. (2019) mencionando que los docentes expresan no haber tenido una formación adecuada frente al abordaje de las NEE. Sumado a lo anterior, la formación docente en México ha enfrentado cambios que pretenden

mejorar la educación inclusiva, sin embargo, se le sigue dando prioridad al desarrollo disciplinar por sobre el pedagógico (Hurtado et al., 2019).

A partir de lo mencionado, en el contexto de América Latina se considera un gran desafío lograr un enfoque inclusivo en la educación, considerando necesario formar docentes que cuenten con las competencias necesarias para que logren que los estudiantes progresen y adquieran los conocimientos necesarios de manera óptima, más allá de si tienen NEE (Hurtado et al., 2019).

La segunda categoría está orientada hacia las NEE y la EF, en la que se analizaron cuáles fueron las estrategias utilizadas por los docentes de PEF en sus clases al tener estudiantes con NEE. Cada profesor entrevistado estableció diferentes puntos en común, dentro de los cuales se destaca la metodología de trabajo colaborativo entre estudiantes, potenciando los unos a los otros, cumpliendo el rol de protagonismo durante las clases. Bannasar (2022) sostiene que las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes respecto a la educación inclusiva conllevan una serie de conceptos teóricos y prácticos, los cuales permiten mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, no obstante, Founes Méndez et al. (2024) indican que no existe un camino definido o mucha claridad respecto de hacia dónde deben orientarse los esfuerzos.

A su vez, dentro de las semejanzas en la recolección de datos, se destaca que la planificación para la clase con estudiantes con NEE es adaptada en beneficio de estos, generando contextos que son evidenciados a la hora de realizar los trabajos correspondientes. Una de estas estrategias que se consolida en las respuestas de los entrevistados es la recurrente planificación de juegos populares, siendo una herramienta inclusiva, integradora y cooperativa, puesto que permite la masificación de la actividad física (Aguilar-Díaz, 2020).

Ríos (2009) coincide con los profesores entrevistados al concluir que hay que conocer el estilo de aprendizaje del estudiante y el nivel de partida en el que se encuentra, por lo que es deber del profesor propiciar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que sean más oportunas, con métodos que favorezcan la experiencia directa, la reflexión, la expresión y comunicación, agregando que la educación y el refuerzo de valores es la base para que todo alumnado respete la diversidad, para interiorizar la inclusión como un valor que enriquece a toda la comunidad.

Según Hurtado y Alexander (2022), los profesores son conscientes de las limitaciones educativas para enfrentar la diversidad. Dentro de este margen, se encuentra la comprensión, tolerancia y paciencia, los cuales califican como valores éticos primordiales a la hora de trabajar con estudiantes con NEE. Pereira y Cury (2016) afirman que la EF inclusiva no solo implica modificaciones en las prácticas físicas, sino también en integrar a los estudiantes reconociendo sus derechos de educación. Por ende, dentro de las estrategias para un aula inclusiva, Escareño (2016, p.67) establece acciones que los

docentes deben estar comprometidos a generar en sus clases: a) resolución de problemas; b) agrupaciones flexibles y heterogéneas; c) colaboración entre pares; d) enseñanza flexible; e) metodologías innovadoras.

Para Parra et al. (2020), la autoeficacia se correlaciona de manera positiva y significativa con las estrategias pedagógicas de inclusión, por ende, los docentes mejor calificados en cuanto a la autoeficacia llevan a cabo mejor la planificación, el desarrollo y la motivación en su trabajo diario, puesto que, al tener una mayor confianza, el compromiso de probar nuevas metodologías de enseñanza inclusivos se hace más fuerte.

Hurtado et al. (2019), establecen que Chile es de los países con más programas pedagógicos ligados a la educación inclusiva, sin embargo, al hablar de EF, Castillo-Retamal et al. (2021) indican que las BC no se encuentran diseñadas para trabajar con estudiantes con NEE. Reforzando la situación mencionada, para Santos (2014) la asignatura de EF en el ámbito inclusivo e intercultural atraviesa una problemática que se enmarca no solo en lo pedagógico, sino también en lo metodológico, de barreras culturales, actitudinales, físicas, arquitectónicas o de comunidad educativa, evidenciando en su investigación que los docentes no incorporan en su planificación modelos pedagógicos inclusivos fundamentados hacia el currículo, la didáctica y la evaluación.

Es importante destacar que en ocasiones los docentes pueden realizar prácticas discriminatorias de manera indirecta, puesto que se tienen prejuicios y estereotipos en acciones diarias que actúan con principios errados, por lo que se generan distintos fundamentos pedagógicos ligados a un plan estratégico y didáctico, que se aplica a toda disciplina escolar (Rodino, 2012).

Conclusión

La investigación ha permitido identificar una limitación significativa durante la FID respecto a las NEE, observando que la atención se centra principalmente en estudiantes con discapacidades físicas, dejando de lado a aquellos con discapacidades intelectuales. Esta falta de enfoque integral dificulta el abordaje de las necesidades específicas de cada estudiante, dado que las bases curriculares no profundizan lo suficiente en cómo manejar trabajos prácticos en la clase de EF teniendo en cuenta a estudiantes con NEE.

Además, se deja en evidencia que gran parte de los docentes entrevistados expresaron inquietudes acerca de su falta de conocimiento sobre las NEE y cómo integrarlas efectivamente en sus clases. La mayoría de ellos recurre a enfoques colaborativos o se interioriza a través de cursos breves, con el objetivo de incluir a los estudiantes con NEE en sus clases de EF, este hallazgo destaca la necesidad urgente de fortalecer tanto el conocimiento teórico como la aplicación práctica de las NEE en el ámbito de la EF.

Referencias

- Aguilar-Díaz, M. (2020). *Educación Inclusiva: Juegos Populares como herramienta didáctica de la Educación Física* (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Jaén). <https://hdl.handle.net/10953.1/15456>
- Almonacid-Fierro, A. A., & Almonacid Fierro, M. A. (2021). Percepción de adultos mayores chilenos en relación a la salud y el ejercicio físico en pandemia Covid-19 (Perception of Chilean older adults in relation to health and physical exercise in pandemic Covid-19). *Retos*, 42, 947–957. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.89678>
- Barrios Palacios, Y. D., Fabre Cavanna, J. E., Zambrano Miranda, D., Guerrero Ávila, Z. E., & Ortiz Aguilar, W. (2021). La interacción profesor-estudiante-grupo como sustento de la calidad de la clase de Educación Física. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 443-451. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n6/2218-3620-rus-13-06-443.pdf>
- Bennasar-García, M. I. (2022). Estrategias pedagógicas de la educación física en alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, (Extra), 329–340. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6551183>
- Castillo-Paredes, A. (2022). La formación del profesor de Educación Física en las Necesidades Educativas Especiales, hacia la reflexión y la acción, desde acuerdos internacionales y Leyes en Chile (The training of the Physical Education teacher in Special Educational Needs, towards. *Retos*, 44, 709–715. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91283>
- Castillo-Retamal, F., Cárcamo Garrido, B., Aravena Calderón, H., Valenzuela Zakuda, A., Pérez Fariás, T., Medel Tapia, C., & Quezada Alacaino, J. (2021). Necesidades Educativas Especiales y Educación Física: un análisis desde la propuesta curricular ministerial de Chile (Special Educational Needs and Physical Education: an analysis from the Chilean ministerial curricular proposal). *Retos*, 42, 56–65. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86977>
- Castillo-Retamal, F., Albornoz-Pavez, C., González-Arellano, D., Flores-Cáceres, C., Becerra-Castro, K., Flores-Ferro, E., & Cordero-Tapia, F. (2024). Limitaciones y posibilidades de la clase de Educación Física y Salud en el desarrollo social de estudiantes con necesidades educativas especiales (Limitations and possibilities of the Physical Education and Health class in the social development of students with special educational needs). *Retos*, 53, 216–223. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.101617>
- Cruz Vadillo, R. (2014). Integración e inclusión educativa vs. integración e inclusión excluyente: Un desafío educativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1285-1290. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n63/v19n63a13.pdf>
- Dabdub-Moreira, M., & Pineda-Cordero, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 43-58. <https://doi.org/10.22544/rcps.v34i01.03>
- Depaz Leiva, Y., Ortíz, E. A., & Velázquez Estéfano, M. H. (2016). La sugestión en la comunicación profesor-estudiante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje universitario. *Revista Boletín Re-*

- dipe, 5(7), 147–159. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/98>
- Díaz del Campo, J. (2013). El peligro del adoctrinamiento en la enseñanza de la ética y la deontología de la comunicación. *Historia y Comunicación Social*, 18, 331-341. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43970
- Echeita, G. (1998). La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales: entre la realidad y el deseo. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 1, 237-249. <https://doi.org/10.18172/con.380>
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Granada: Down España. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18038>
- Echeita, G., Duk, C., & Blanco, R. (1995). Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar. *Boletín*, 36, 1-8. https://sidinico.usal.es/idocs/F8/ART14030/necesidades_especiales_aula_formacion_docente.pdf
- Escareño, J. R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. (educrea, Ed.) *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 264-275. <https://educrea.cl/docente-inclusivo-aula-inclusiva/>
- Fierro, B., & Contreras, A. (2024). Perspectivas históricas relacionadas a la inclusión de personas en situación de discapacidad en Educación Física escolar (Historical perspectives related to the inclusion of disabilities in school Physical Education). *Retos*, 55, 317–326. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.103640>
- Flores, E., & Maureira, F. (2020). Formación pedagógica en la carrera de educación física: Falta de conocimientos para un profesional del siglo XXI. *EmásF: revista digital de educación física*, 62, 118-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186184>
- Founes Méndez, N. F., Tamariz Nunjar, H. O., Bazán Guzmán, M. L. & Humpiri Núñez, J. (2024). La diversidad como concepto promotor de las Competencias Inclusivas en el contexto educativo. Una propuesta desde la Estética de la Recepción. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico.*, 21, 224–241. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11118242>
- González Fernández, R., Guangua Silva, C., & Saravia Albornoz, T. (2018). *Percepción del diseño universal de aprendizaje de profesores de educación física de la Comuna de Talca* (Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación, Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela de Educación Física) <http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/2964>
- González López, I., & Macías García, D. (2017). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad (Lifelong learning as a tool to improve physical education teachers' intervention with students with disabilities). *Retos*, 33(33), 118–122. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.55056>
- Guevara, J., & Zacarías, I. (2016). Empezar la docencia en escuelas inclusivas. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1042.pdf>
- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1167>
- Hurtado Chiqui, Y. M., Mendoza Ureta, R. S., & Viejo Vintimilla, A. belén. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 5(2) 2-13. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Hurtado, R. & Alexander, C. (2022). *Estrategias para favorecer la educación inclusiva en el área de Educación Física* (Doctoral dissertation, Ecuador-Pucese Maestría en Educación Mención Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad). <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/3105/1/Rodr%c3%adgu%20Hurtado%20Carlos%20Alexander.pdf>
- Lenjani, I. (2015). Constructivism and behaviorism methodologies on special needs education. *European Journal of Special Education Research*, 1(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v0i0.13>
- Linares, P. J. (2000). Educación física y necesidades educativas especiales: posibilidades y limitaciones. *Apunts. Educación física y deportes*, 2000, 2(60), 13-19. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/306958>
- Martínez-Angulo, C., Deneb, E., Pindal, C., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., & Peña-Troncoso, S. (2023). Percepción de autosuficiencia hacia la inclusión en el futuro profesorado de Educación Física: un estudio en contexto chileno (Perception of self-sufficiency towards inclusion in future Physical Education teaching: a study in the Chilean context). *Retos*, 48, 919–926. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97413>
- McInerney, D. M., & McInerney, V. (2018). *Educational psychology: Constructing learning* (5th ed.). Sydney: Pearson.
- Mineduc. (2009). Ley N° 20.370, *Ley General de Educación*. Ministerio de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Mineduc. (2010). Decreto 170, *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Ministerio de Educación. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Mineduc. (2015). Decreto 83, *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>
- Mineduc. (2015). Ley N°20.845. *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Mineduc. (2023). *Plan de Reactivación Educativa*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Educacion-fisica-y-salud/>
- Muñoz-Hinrichsen, F. I. M. (2022). Formación del profesorado de educación física vinculado a la inclusión y la discapacidad en universidades de Chile. *Journal of Movement & Health*, 19(1), 1-13. [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1\(2022\)art134](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1(2022)art134)
- Parra, L. D., Estrada, D. Y., Cedillo, I. G., & Castillo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v20n1/1409-4703-aie-20-01-168.pdf>
- Paz, L. E. T., Barretos, J. C. G., Lozada, E. J. T., Cerna, D. B., &

- Fernández, B. H. (2023). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 47, 962-968. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95493>
- Pereira, R., & Cury, F. (11 de 2016). Educación física como método inclusivo para niños con necesidades especiales. *Revista científica multidisciplinaria base de conocimiento*, 9(1), 235-253. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/necesidades-deeducacion-fisica-metanfetamina-ninos-especial>
- Pérez-Pinzón, L. R. (2016). Praxis inclusiva para la atención de necesidades educativas especiales en el sector rural de Bucaramanga. *Praxis & saber*, 7(15), 127-145. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5726>
- Ríos Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 83-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2900340>
- Rodino, A. M. (2012). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática e inclusiva: trabajar en la escuela y desde la Educación Física. *Revista Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 20(74). http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362012000100011&script=sci_arttext
- Santos Arrieta, David. (2014). *Percepción y Práctica Educativa Inclusiva en Docentes de Establecimientos Municipales de Monte Patria, IV región, Chile* (Tesis de maestría). Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Monte Patria, Chile. https://es.slideshare.net/la_lagartija/percepcion-y-prctica-educativa-inclusiva-en-montepatria-david-santos-arrieta
- Senadis. (2010). Ley N° 20.442, *Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Servicio Nacional de Discapacidad. <https://www.bcn.cl/ley-chile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>
- Smith, J.A. (2018). Participants and researchers searching for meaning: Conceptual developments for interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 16(2), 166-181. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540648>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós. https://www.academia.edu/download/39626073/Taylor_Bogdan_observacion_part.pdf
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Vargas Castro, K., Rojas-Ceballos, V. C., Saona-Lozano, R. V., & Pinos-Medrano, V. F. (2024). Análisis de los factores que influyen en la educación inclusiva en Ecuador. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 61-73. <https://doi.org/10.6018/reifop.580821>
- Vera, J., & Estrada, Á. (2010). El proceso de formación de los docentes de educación física en la adquisición de actitudes para la integración de alumnos en la atención a la diversidad. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 40(40), 27-47. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v40i0.2227>

Datos de los/as autores/as:

Franklin Castillo-Retamal
Janis Cruz-Morales
Francisco Toledo-Gutiérrez
Eduardo Calquín-Pohl
Benjamín Ávalos-Ramírez
Fernanda Cordero-Tapia

fcastillo@ucm.cl
janis.cruz@alu.ucm.cl
francisco.toledo@alu.ucm.cl
eduardo.calquin@alu.ucm.cl
benjamin.avalos@alu.ucm.cl
fcordero@ucm.cl

Autor/a
Autor/a
Autor/a
Autor/a
Autor/a
Autor/a